

EDUCACIÓN & FORMACIÓN:  
ESPACIOS DE RESISTENCIA CONTRA EL  
PROCESO CONTEMPORÁNEO DE  
REDUCCIÓN DE CABEZAS  
FERNANDO CRUZ KRONFLY

REVISTA ELECTRÓNICA FORUM  
DOCTORAL  
NUMERO 3. EDICIÓN ESPECIAL. ENERO –  
ABRIL DE 2011.  
ISSN: 2027-2146

## EDUCACIÓN & FORMACIÓN: ESPACIOS DE RESISTENCIA CONTRA EL PROCESO CONTEMPORÁNEO DE REDUCCIÓN DE CABEZAS

Fernando Cruz Kronfly<sup>1</sup>

" .... Precisamente este rasgo (déficit de la razón pura) nos parece el que más apropiadamente caracteriza el hito de la historia llamado "posmoderno": el momento en que una parte de la inteligencia del capitalismo se puso al servicio de la "reducción de las cabezas ... "

Dany-Robert Dufour. (El arte de reducir cabezas).

*Los indios Jíbaros reducen las cabezas de sus víctimas.*

*La racionalidad instrumental y las culturas posmodernas, también.*

*El fetichismo de la técnica hace lo suyo.*

*Las maestrías y doctorados sólo instrumentales no se quedan atrás.*

### Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre la incidencia en el proceso de formación-educación, de los diferentes sistemas de pensamiento y cómo en algunos de ellos se restringen y se reduce la ética del ser humano. En primer lugar, se describe la implicación de los cuatro sistemas de pensamiento (animista-mítico-mágico-hechicero, teológico- religioso, lógico-racional del tipo meramente formal, y, lógico-racional del tipo científico) en los procesos de formación-educación. En segundo lugar, plantea la relación educar-formar en la sociedad moderna y en la sociedad posmoderna, y cómo dentro de estos contextos, se origina una inhibición del pensamiento crítico y un "bloqueo ético". Por último, se propone, dentro de la formación-educación universitaria, especialmente los estudios doctorales y de maestría, un componente ético y de resistencia frente al proceso de reducción de cabezas.

### Palabras claves:

---

<sup>11</sup> Profeso-investigador Titular de la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle.

Formar, educar, ética, reducción de cabezas, formación universitaria.

### **1. Educar-formar como dispositivo de humanización**

Para ser humano, no es suficiente nacer de la especie biológica humana. Se llega a ser humano, sólo mediante un proceso de construcción cultural, adicional al biológico, que debe cumplirse en cada quien. Al niño biológico que ha nacido, es imprescindible traerlo hacia la humanidad. Traer a un niño a la humanidad, significa instalarlo en el orden del lenguaje articulado, de la norma moral o Ley de Cultura (Lacán), de los valores y sentimientos. Nada de esto trae consigo, al venir a este mundo, el animal biológico humano al que llamamos niño.

Los encargados de traer al niño, una vez que ha nacido hacia la humanidad y de instalarlo en ella, somos los seres humanos mismos. La educación-formación es el instrumento único de la humanización. A esto se le llama ingreso del niño en una segunda naturaleza (Claude-Levy Strauss, 1985) mediante el lenguaje articulado, los tabúes y normas que garantizan el despliegue socialmente permitido. de las pulsiones básicas de alimento, agresividad y sexualidad. Adicionalmente en la esclavitud, educar-formar significa representarse la dominación sobre el esclavo como normal; en el feudalismo medieval, significa representarse los' privilegios aristocráticos y la servidumbre humana como impuesta por Dios; finalmente, en la modernidad, educar-formar significa representarse al Otro diferente en términos de igualdad genérica, libertad, dignidad, solidaridad y respeto. Todo esto se aprende culturalmente, por no ser de origen natural.

Cumplido este proceso, sin embargo, nada garantiza la futura adhesión del adulto al bien y sólo al bien. Únicamente significa que el ser humano ha quedado instalado para siempre y sin retorno, en el fascinante péndulo moral del bien y del mal, la culpa y la dimensión trágica de la existencia, la ambivalencia y el conflicto interior. Ningún otro animal diferente del ser humano, se encuentra en condiciones de vivir el esplendor sombrío que significa el debate interior entre el bien y el mal.

Este oscuro esplendor es el fundamento de la escritura, por cuenta humana, de todos los libros sagrados.

Los animales jamás podrán ser juzgados como criminales por nada de cuanto hacen, precisamente porque están programados a desplegar su vida instintiva dentro de límites que les impiden ingresar en el orden del lenguaje articulado, de la norma moral, de los sentimientos, del arrepentimiento. Por haber ingresado en el orden de la norma y la Ley de cultura, los seres humanos somos los únicos animales que nos debatimos en el terreno del bien y del mal, de la culpa, del premio y el castigo.

## **2. De los diferentes sistemas de pensamiento en la cultura**

El pensamiento es atributo genérico de la condición humana, porque deriva del lenguaje simbólico articulado. Existen en la cultura, al menos, cuatro tipos de pensamiento, que prefiero llamar 'Sistemas'.

En primer lugar, el sistema de pensamiento animista-mítico-mágico-hechicero, propio de las sociedades ancestrales en las cuales todavía los dioses no han aparecido en la escena. En segundo lugar, el sistema de pensamiento teológico- religioso. En tercer lugar el sistema de pensamiento lógico-racional del tipo meramente formal, originado en la Grecia socrática. Y, en cuarto lugar, el sistema de pensamiento lógico-racional del tipo científico, propio del Occidente moderno.

Cada sistema de pensamiento, de los cuatro antes mencionados, contiene y reproduce sus propias "verdades", que son los consensos básicos del sistema en cuestión y de los cuales depende su funcionamiento y operación coherente. Este no es el momento para ampliar este punto.

En las culturas híbridas, como la nuestra, estos cuatro sistemas coexisten y se hacen mutuos préstamos en la mente de un mismo individuo, por irreconciliables que pudieran parecer. Educar-formar, en una sociedad ancestral, en consecuencia, consiste en instalar al niño en las "verdades" y en los "modos de operación y funcionamiento" del sistema de pensamiento

animista-mítico-mágico- hechicero. Aquí, la tradición cumple su poderoso papel en manos de los ancianos y chamanes. Así, una vez instalado en el sistema, el niño obedecerá las prohibiciones tabúes y empezará a "funcionar" por sí mismo, socialmente, en forma coherente con lo aprendido.

Educación-formar, en 'una cultura dominada por el sistema de pensamiento teológico-religioso, consiste en instalar al niño en la creencia básica de los dioses, en las "verdades" indiscutibles del dogma, en los rituales de comunicación con las deidades y en los preceptos morales o decálogos por los dioses impartidos.

Educación-formar en una cultura lógico-racional del tipo formal, como en Greda, significa arrancar el fundamento de la "verdad" del terreno de la tradición, para instalarlo en el espacio de la argumentación lógica, nuevo piso de la "verdad" que se quiere no tanto mostrar, sino demostrar con argumentos lógico racionales. Para los griegos, una afirmación no es "verdadera" por provenir de una autoridad superior o de una tradición, cualquiera que ella sea, sino por dejarse traducir en términos lógico-racionales del tipo demostrativo argumental. Por esta elemental razón, para algunos filósofos el nacimiento de la lógica racional en Grecia, significa nada menos que el nacimiento mismo de Occidente.

Y, en cuarto lugar, educación-formar en el sistema de pensamiento lógico-racional, pero del tipo científico, dominante en la sociedad occidental moderna, significa enseñar a buscar la "verdad" científica, por fuera de los tres sistemas anteriores y con independencia de ellos por medio de los métodos y rigores científicos correspondientes. Este cuarto sistema de pensamiento lógico-racional del tipo científico, plantea al estudiante unos rigores y exigencias inéditos e incluso excluyentes respecto de los tres sistemas anteriores. Muy en resumen, exige el contacto del estudiante con determinados "corpus" teóricos, demanda su dominio según el grado histórico de su desarrollo, obliga la consulta de bibliotecas, plantea la necesidad de contacto con las comunidades científicas para conocer el estado en que se encuentra el paradigma dominante, instala en la mente el principio de la duda con método en lugar de

la creencia ciega basada en la tradición, postula el método cualitativo o cuantitativo como garantía del rigor y espera que las comunidades científicas de expertos avalen el saber "nuevo" como solución a las anomalías o espacios vacíos de la ciencia (Kuhn, 1981).

Los anteriores cuatro sistemas de pensamiento, aunque sugieren diferentes "edades" de la inteligencia humana en la cultura, no podrían postularse como generadores de "verdades" superiores o inferiores las unas respecto de las otras. Se trata, en rigor, de **"verdades" sólo diferentes y con función psíquica, antropológica o epistemológica igualmente diferente.** Téngase en cuenta que no estoy hablando de conocimiento sino de "verdades" relativas e inherentes a cada sistema de pensamiento. Porque, si del conocimiento se trata, entonces debo decir que el único sistema de pensamiento que arroja a la cultura conocimiento propiamente dicho, de acuerdo con las convenciones existentes al respecto, por cuenta de las comunidades científicas reconocidas como tales, es el sistema de pensamiento lógico-racional del tipo científico desarrollado en la modernidad.

Cada sistema de pensamiento tiene su propio escenario social de difusión y reproducción. En las sociedades ancestrales, ese escenario es la comunidad, presidida por los ancianos, los brujos y los hechiceros. En las sociedades en las que predomina el pensamiento sagrado, el escenario privilegiado son los templos, los monasterios y los lugares del culto religioso. En Grecia, lugar originario del sistema de pensamiento lógico-racional del tipo formal, el escenario fue el Ágora, espacio laico y secular absolutamente novedoso e inédito que, según Jean Pierre Vernant (1973), sustituyó al templo y al oráculo. Y, en las sociedades modernas occidentales, el espacio privilegiado para el cultivo y desarrollo de las "verdades" científicas, aunque no único, son las universidades secularizadas y los institutos científicos, donde se cultiva sin prejuicios ideológicos la investigación, el experimento en los laboratorios, los métodos matemáticos del tipo cuantitativo, la metodología cualitativa propia de las ciencias humanas y sociales, etc.

En consecuencia, educar-formar **para el conocimiento científico**

**propiamente dicho**, desde el punto de vista de la racionalidad científica occidental laica moderna, significa llevar al estudiante mucho más allá de la humanización básica por medio del ingreso en el lenguaje articulado, los tabúes y las normas éticas, los buenos sentimientos y el reconocimiento del Otro en sus derechos.. Significa, además, instalar al estudiante en el terreno del reconocimiento de existencia de los otros sistemas de pensamiento que existen y/o coexisten en la cultura, para aprender a privilegiar la lógica racional, la duda y la pregunta, los métodos de investigación que garantizan el rigor, reconocer el papel que cumplen las academias y los paradigmas científicos dominantes, los cuerpos teóricos, las leyes y los principios que dichos cuerpos teóricos han desarrollado, el uso de los instrumentos hipotéticos, el valor probatorio del experimento y la verdad por evidencia, etc.

### **3. De la "verdad" y de su función psíquica-antropológica identitaria.**

#### *3.1 de la verdad como conocimiento desde la epistemología*

Pero, hay algo inquietante en el fondo de todo lo anterior, algo más que debe ser dicho. Me refiero a la necesidad psíquica de "verdad" que anida en el espíritu de todos los seres humanos, desde los tiempos ancestrales hasta nuestros días. He dicho, necesidad psíquica de "verdad" y no de conocimiento en estricto sentido.

Esta quizás sea la razón para que los cuatro sistemas de pensamiento de los que hemos hablado, tengan por finalidad sustancial cultivar "verdades" como convicciones donde la existencia humana pueda agarrarse de algo firme y encontrar consuelo. Es un auténtico misterio, a mi juicio no suficientemente explicado todavía, el que representa el papel psíquico y no simplemente epistemológico que cumple la "verdad". Me refiero a la visceral relación que existe, de modo inconsciente, por supuesto, entre "verdad" e identidad del yo. Esto explica la dificultad psíquica -a la vez que cultural- que implica romper con cierto tipo de verdades, el duelo individual y colectivo que significa abandonar

ciertas "verdades fuertes" heredadas de un determinado sistema de pensamiento, para instalarse en otras "verdades" que provengan de otro sistema de pensamiento diferente al culturalmente heredado. Lo cual explica, también, que en las culturas híbridas, como la nuestra, puedan coexistir "verdades" instaladas por sistemas de pensamiento pre-científico, con "verdades" provenientes del conocimiento científico. Las pruebas están al canto. Los hibridajes culturales son, entonces, ante todo coexistencia de sistemas de pensamiento incluso antagónicos en una misma mente, paralelismo de "verdades" de diferente origen.

El tema de la "verdad" en la cultura permite al menos dos dimensiones desde donde puede ser asumido: la epistemológica, de una parte, y la antropológica cultural y psíquica, de otra parte. En los espacios modernos laicos y seculares de la ciencia y del conocimiento, la dimensión antropológica y psíquica de las "verdades", como base identitaria del yo que se aferra a ellas, debe ser "desalojada" del inconsciente para ser instalada en la conciencia de los estudiantes, con el objeto de que una vez que dichas "verdades" hayan sido **reconocidas como heredadas culturalmente de un determinado sistema de pensamiento**, no continúen obrando en su mente desde la sombra como obstáculos de resistencia epistemológica (Bachelard, 1974) o como "llenuras de opiniones" previas, basadas en las simples apariencias del mundo, según Platón (República, 1969). Propongo que este asunto sea parte esencial de la educación- formación de todo estudiante que ingresa al sistema educativo moderno laico y secular, en procura del conocimiento. Y, en los estudios de maestría y doctorado, con mucha mayor razón.

#### **4. De la educación-formación según los desarrollos y exigencias de la economía moderna.**

Los procesos materiales del trabajo en su diversidad histórica, unidos al

universo de la subordinación y la generación de riqueza en la modernidad capitalista, han ido imponiendo una educación adicional a la antes mencionada como básica y de humanización. Me estoy refiriendo a la educación-formación del tipo técnico, funcional, científico e instrumental. A esto es lo que podríamos denominar, términos más términos menos, "calificación" de la fuerza de trabajo que la industria requiere, incluyendo por supuesto la tecnología blanda de la administración y la gestión. Durante el Medioevo, este tipo de educación-formación se impartió en los talleres artesanales, por cuenta de los "maestros" que enseñaban a los "aprendices". Pero en el mundo industrial esta educación instrumental, científica y técnica debieron asumirla las instituciones universitarias, los politécnicos, etc.

Se torna posible, entonces, la diferenciación, ciertamente sutil y hasta equívoca, entre educar y formar. "Formar" pasó a convertirse en un concepto cargado de elevados componentes morales, en términos de principios y valores, mientras que "Educar" comenzó a ser un concepto aplicable a la inducción funcional, instrumental y técnica, para dar satisfacción a las exigencias del mercado de trabajo, en términos de capacidades, competencias y perfiles. Esta dicotomía resulta sustancial al proceso contemporáneo-postmoderno de reducción de las cabezas. La diferencia entre Formar y Educar, que tiene su fundamento en la derrota del proyecto cultural de la modernidad a manos del triunfo postmoderno de la racionalidad productiva instrumental, se me antoja supremamente grave en términos prácticos. Infunden terror aquellos científicos y el personal calificado en competencias laborales y perfiles, para quienes los principios y valores pasaron a convertirse en componentes "implícitos" o "costuras curriculares", es decir en un asunto del que debió ocuparse en su momento el hogar, la iglesia o la escuela primaria. Preocupan, igualmente, ciertas universidades que en sus programas de pregrado y de post-grado, tienen como prioridad la "educación" encaminada **sólo**

a proveer el mercado de trabajo, de acuerdo con los requerimientos de la demanda laboral de gama alta. Esta dicotomía entre educar y formar, es quizás



la responsable de que en la sociedad en su conjunto, así como en el mundo de la industria y los negocios, se esté presentando en estos tiempos denominados postmodernos, lo que Norbert Bilbeny (1995) denominó la **idiotez** moral, para referirse a la banalidad del mal (Hanna Arendt, 1998) en nuestros días en todo el tejido económico, político y social. El arte postmoderno de reducir las cabezas pasa también por este tipo del bloqueo ético.

### **5. De la educación-formación como un todo complejo inseparable**

Educar y formar deben ser inseparables. Pero la solución del asunto no es nada fácil. Veamos: Lo que más asombró a los analistas de lo sucedido en los campos de exterminio nazi, no fue exactamente el exterminio mismo, sus refinamientos y detalles, suficientes para escandalizar a un buitre, sino la actitud indiferente y fría de los exterminadores delante de sus propios actos. A esta indiferencia y pasmosa frialdad, Hanna Arendt vino a denominar "banalidad del mal". Con un agravante: los exterminadores eran nazis cultos, que escuchaban y amaban la música romántica de Richard Wagner, exquisita ambientación de fondo de los campos de la muerte, al tiempo que en sus casas se comportaban como ejemplares esposos y padres de familia, que sin embargo mandaban a fabricar,' horroriza decirlo, jabones con grasa humana y asientos y pantallas de lámparas de mesa con pellejo humano. Tenían importantes bibliotecas y adornaban los muros de sus casas con la obra de significativos artistas. Creían en el futuro de una humanidad limpia de personas que juzgaban inferiores y se propusieron la utopía del progreso y del bienestar. Ninguno de estos criminales que fueron objeto de estudio por parte de psicólogos, antropólogos, sacerdotes, etc., se manifestó arrepentido por lo que en su momento hicieron. Sólo se limitaron a decir que habían cumplido con sus obligaciones y que a la hora del cumplimiento de las órdenes se mostraron eficaces y leales con sus jefes.

Los campos de exterminio, de los cuales ya casi nadie quiere hablar pero que representan la derrota moderna de la confianza en la razón y en el

buen juicio de la humanidad, síntoma del Ocaso de Occidente y de la quiebra del principio de esperanza en el supuesto progreso moral de la humanidad, fueron al mismo tiempo rigurosos ejercicios administrativos en el terreno de la gestión eficaz y justo a tiempo. Los campos de exterminio tuvieron al frente directores responsables, gerentes encargados de la muerte; contaron con refinados organigramas y utilizaron la tecnología disponible en la época para lograr con el menor gasto posible los mejores resultados, con el fin de alcanzar lo que eufemísticamente se denominó "la solución final". En los campos de exterminio funcionó a plenitud la racionalidad moderna de fines y de medios idóneos para el logro de los fines. Sin embargo, lo que estuvo absolutamente ausente de ellos fue la capacidad humana de auto-referencia ética. Este bloqueo ético respecto de los medios eficaces para el logro de los fines, hace parte del arte postmoderno de reducción de las cabezas. Aterrador vacío que tiene el mismo origen psíquico del bloqueo moral que afecta a ciertos políticos, médicos, economistas, abogados, mercaderistas, ingenieros, publicistas, psicólogos, administradores etc., que les impide hacerse la pregunta sobre si lo que están haciendo está bien o está mal, en medio de las urgencias que imponen la producción, la competencia a ultranza, las ideologías delirantes o los proyectos de desarrollo sin presupuestos éticos de fondo.

El "idiota moral", no es entonces un imbécil intelectual. Por el contrario, suele ser supremamente inteligente y racional en sus acciones, sabe adecuar su conducta al principio de elección sopesada de los fines y escogencia calculada de los medios idóneos para el logro de los mismos. Reina allí la eficacia y la eficiencia. Su idiotez consiste, por lo tanto, en importarle un pito la ética de los medios, porque lo que juzga importante es su grado de eficacia en términos del logro de los fines propuestos.

En su inquietante libro ya citado, Norbert Bilbeny concluye, para preocupación de todos, que la idiotez moral que bloqueó el juicio ético de los criminales nazis, no fue un fenómeno insular y propio de la ideología nazi, sino una especie de oleada que se extendió a la sociedad contemporánea del tipo postmoderno, hasta cubrir la casi totalidad de los escenarios y prácticas

sociales, desde la política y el ejercicio de las profesiones, hasta los procesos múltiples de la economía y de la gestión. Esta idiotez moral afectó a Stalin, a Pinochet, a los dictadores argentinos, a los serbios que llevaron a cabo el sitio de Sarajevo, a los guerrilleros criminales y a los paramilitares, para citar sólo unos casos emblemáticos. La ética de los medios ya casi no importa sino a unos pocos, porque lo que interesa es que los medios sean eficaces respecto al logro de los fines, y nada más. Cuando en ciertas organizaciones se necesita llevar a cabo un trabajo "sucio", en el mercado existen personas que saben hacerlo por contrato y a la perfección.

#### **6. Del declive del deber en la cultura contemporánea del tipo postmoderno.**

En este adverso contexto contemporáneo y postmoderno, caracterizado por el declive del deber en la cultura (Lipovetsky, 1994), de manera bastante paradójica la pregunta por la ética de los fines, pero sobre todo de los medios, se torna de nuevo importante para el futuro de la humanidad en general, así como para el porvenir del Occidente, al que pertenecemos. Contra lo que pudiera pensarse, muchos hablan ahora de la crisis ética, aunque no estoy seguro de que esta preocupación sea del todo sincera. En efecto, existen señales según las cuales, la exigencia ética se convierte en un estorbo en ciertas coyunturas políticas u organizacionales. Sin embargo, esta preocupación por el estado de salud en que se encuentra la ética en las prácticas sociales de nuestro tiempo reductor de cabezas, no se resuelve sólo mediante la inclusión en el currículo de cursos cortos o duraderos en colegios y universidades. No se trata de pesimismo alguno. Sólo que dichos cursos de ética muy pronto se tornarían aburridos y rebotarían contra el contexto cultural de atonía y de idiotez moral que se ha apoderado de las prácticas sociales en nuestro tiempo. La levedad de una existencia sin preocupaciones, unida al hedonismo narciso contemporáneo, a la "liquidez" de todo vínculo humano (Zygmunt Bauman, 2007) y a la despolitización que ha inhibido la herencia

moderna en términos de solidaridad y reconocimiento del Otro, juegan en contra de la preocupación respecto de la ética de los medios a propósito del logro limpio de los fines. A todo lo cual se ha venido a sumar la necesidad absoluta de ser competitivo en los negocios, so pena de desaparecer del mercado. Dilema de sobrevivencia que ha colocado a las prácticas sociales, por exigencia de dicha racionalidad, en el terreno de la idiotez moral y del bloqueo ético respecto del uso de los medios. Para sobrevivir, al parecer de muchos, todo vale.

#### **7. De la racionalidad productiva instrumental y del desplazamiento de la ética de los medios bajo la exigencia de su eficacia**

**La racionalidad productiva instrumental** dominante en Occidente desde la época de la Revolución Industrial, obligó a las prácticas humanas a colocarse en el terreno de la prioridad de la **eficacia** de los medios sobre la ética de los mismos. La consideración sobre la ética de los medios no ha desaparecido del todo, es preciso reconocerlo pero se ha resignificado y relativizado de manera preocupante, porque ahora los fines que se buscan son ante todo de orden económico y exigen de manera implacable la eficacia de los medios. La "urgencia" económica del logro de los fines, rápido y justo a tiempo, **oculta, desplaza, resignifica y relativiza** la consideración ética respecto de los medios. Para alcanzar los fines que se persiguen en medio de la alta competencia, los medios pasan a considerarse como moralmente **neutros**. Dicho de otro modo, en términos de medios al final todo vale. Porque, según se dice para justificar el orden de las cosas con "realismo", todo el mundo alrededor hace lo mismo.'

#### **8. De los estudios de maestría y doctorado como éticamente neutros**

Nada indica que los estudios doctorales y de maestría agreguen, por sí mismos, a estudiantes, profesores, e investigadores un mayor valor en

términos éticos. Conocer científicamente más, nunca garantizó "automáticamente" un "progreso moral" de la humanidad. Pues, de la misma manera como "las humanidades no humanizan", (Steiner, 1976), el conocimiento científico o técnico de frontera no incorpora la ética en los fines del conocimiento, mucho menos lo garantizan en el momento de las aplicaciones. El conocimiento científico en el mundo contemporáneo ha alcanzado niveles de asombro, pero muchas de sus aplicaciones e instrumentaciones hacen parte de la vergüenza de la humanidad y de la infamia del Siglo XX, de sus aterradores "pecados". (Roger Shattuck, 1998).

Todos estamos de acuerdo, quizás, en que no es sensato ponerle límites al conocimiento científico, **aunque sí a muchas de sus aplicaciones cuando son indebidas**. Existen corrientes conservadoras de pensamiento que temen al desarrollo de la ciencia y se horrorizan de sus progresos. Mientras que las corrientes de pensamiento liberales propician la eliminación de las barreras y los temores que despierta el progreso exponencial del saber científico. Sin embargo, la mayoría está de acuerdo en que lo preocupante no es tanto el desarrollo de la ciencia en sí mismo, sino el riesgo que eventualmente podría derivarse de sus aplicaciones e instrumentaciones. Las bombas atómicas lanzadas sobre poblaciones inocentes e inermes son ejemplo de indebida aplicación geo-política del conocimiento científico, al que se podría agregar, en el espacio social que nos concierne, un importante listado de prácticas y aplicaciones indebidas en el mundo de los negocios y el trabajo subordinado, provenientes de la Psicología Organizacional como dispositivo de manipulación psíquica, la Antropología como soporte de la cultura organizacional inducida, el Marketing subliminal aplicado a poblaciones infantiles vulnerables para precipitar consumos, los denominados "códigos de ética" que hoy se estilan como sofisticados y subliminales instrumentos de control e intimidación gerencial, encaminados a configurar "lealtades a la fuerza". Conozco el caso de una organización

industrial del centro del Valle del Cauca, que impuso a sus empleados y trabajadores un "código de ética" donde se consagró como conducta desleal, tanto para el "colaborador;" como para los miembros de su familia, consumir productos elaborados por la competencia. Esta misma organización elevó a la calidad de conducta punible, en su código de ética, abandonar de paseo la ciudad de Guadalajara de Buga, por fuera de las horas laborales, sin previo permiso del superior jerárquico.

Pues bien, al mencionar los ejemplos anteriores, que a muchos sorprenderán, resulta evidente que el listado de las prácticas que podrían juzgarse indebidas, sólo puede ser elaborado desde un horizonte ético determinado, que no es otro que el marco referencial ético de la modernidad. Pues, cuando se habla de abuso del fuero interior y de penetración indebida en el sujeto, a través de sofisticados instrumentos y dispositivos puestos al servicio de las organizaciones por las ciencias humanas y sociales, lo que está implícito en este juicio de valor es que la "víctima" de este tipo de procedimientos que se estiman indebidos es, precisamente, el sujeto moderno, a quien la modernidad reconoció dignidad, respeto y autonomía de su fuero interior. Acabo de decir que ciertas prácticas organizacionales causan "malestar ético" tan sólo a unos pocos, puesto que sé de buena fuente, por mis estudiantes de maestría, que cuando en nuestros seminarios se ponen en debate estas cosas que suceden, apenas entonces descubren, sorprendidos, que ellos mismos aplican en sus puestos de trabajo tales técnicas, delante de las cuales jamás antes se preguntaron si eran éticas.

Delante de este descubrimiento intempestivo, mis estudiantes, que hacen parte de la gerencia media de las organizaciones de la región, suelen tomar alguna de las siguientes tres opciones éticas:

La primera, es la de quienes se limitan a decir: "yo no veo nada de indebido en lo que hago y no me interesa ni me importa preguntármelo. Esto es lo que me dijeron que hiciera, hace parte de mis funciones y no quiero complicarme la vida. El mundo es así, todos a mi alrededor lo hacen y no veo las razones para no seguirlo haciendo". Desde el punto de vista ético, casi

siempre molesto e impertinente, esta actitud es la típica del "idiota moral racionalista organizacional", que banaliza el mal (Hanna Arendt) mediante el bloqueo de la preocupación ética respecto de los medios que la organización pone en marcha, por su conducto, para el logro de sus fines, su misión y sus objetivos.

La segunda opción, es la de quienes se afligen cuando descubren lo que hacen, son capaces de empezar a juzgar éticamente sus prácticas y de calificar como indebidas algunas de sus conductas de gestión, pero concluyen que no tienen otra alternativa porque, de no hacerlo, sufrirían las consecuencias y correrían riesgos en relación con su futura estabilidad laboral. Sostienen que ellos no son nadie para cambiar las lógicas que gobiernan este mundo, pero sufren moralmente por lo que hacen y confiesan que se sienten mal. Esta opción es la que, en términos un tanto Hegelianos, podríamos denominar como de la "conciencia que sufre en su desventura".

La tercera opción, absolutamente minoritaria y no menos conmovedora, es la de quienes se interrogan a fondo por la ética de lo que han venido haciendo. Revisan sus prácticas, se asombran y se confunden ante el descubrimiento de lo que son y han sido capaces de hacer y deciden, contra todo y a costa de su estabilidad familiar y personal, abandonar la escena y cambiar radicalmente de vida. Parece increíble, pero después de cada versión de nuestros seminarios de Ciencias Humanas, no faltan dos o tres estudiantes que separan una cita para comunicarme que han decidido romper con su "mundo anterior", que terminan por juzgar cuestionable o incluso abominable, para dedicarse a otras actividades donde puedan ser más auténticos y no entrar en conflicto con sus principios y valores, y poder dormir y mirar a sus hijos a los ojos con tranquilidad y transparencia. Esta tercera opción es la que podríamos denominar "conciencia agónica", pues quien la asume experimenta la agonía del mundo que abandona, para después de esta agonía dar paso a una vida ajustada a principios y valores cuyo conflicto con sus prácticas cotidianas de antes no conseguía siquiera visualizar.

Se trata, entonces, de una especie de descubrimiento que no es sólo



racional sino ético, que se produce de repente en la mente de los estudiantes en el instante en que hacen una especie de "click" no exactamente racional sino sobre todo ético.

¿Son capaces todos los programas de estudios doctorales y de maestría en el campo de la gestión, de desencadenar en los estudiantes investigadores, incluso en los tutores y pares, este tipo de descubrimiento ético respecto de las aplicaciones, dispositivos y diseños destinados a satisfacer los requisitos académicos, a través de sus tesis y trabajos de grado?

¿Se proponen los programas de estudios doctorales y de maestría en administración, institucionalmente, siquiera esta pregunta?

¿Les es indiferente a los estudios doctorales y de maestría la preocupación ética a propósito de la utilización social de las sofisticadas herramientas en el campo de la Gestión, el Marketing, la Cultura Organizacional como instrumento de adhesión forzada y no de construcción plural, el "coaching", etc.

El arte de reducir cabezas no se concentra solamente en el déficit crítico-racional, sino que se extiende también al bloqueo ético respecto de las prácticas y medios para el logro de los fines.

## **9. Doctorados de doctorados**

Hay doctorados de doctorados en Administración, ya se sabe. Algunos' de ellos meramente instrumentales, preocupados ante todo por el desarrollo, a través de la investigación, de dispositivos y herramientas de aplicación. Este tipo de doctorados, a mi juicio, contribuyen al arte postmoderno de la reducción de las cabezas. Otros tienen orientación híbrida, que oscila entre la formación, la profesionalización y la investigación instrumental o básica. Los hay también con fuerte orientación formativa hacia la epistemología y las ciencias humanas y sociales. La oferta satisface la diversidad de los gustos, a pesar de que en estas cosas el asunto no debería ser sólo de gustos. En cualquier caso, la preocupación crítica y ética respecto del



empleo de los medios para el logro de los fines es posible, aunque no siempre de buen recibo. Los debates éticos, cuando se aceptan, suelen situarse en el terreno casi exclusivo de los fines, de tal manera que los medios, por considerarse secundarios, terminan pasando al plano de lo éticamente invisible. Esta manera de abordar el debate ético, privilegiando los fines para soslayar los medios, es la mejor manera de evadir el asunto de fondo. En efecto, hasta los peores criminales suelen justificar los fines que en algún momento persiguieron. La defensa del dogma religioso, como fin, no puede ser más legítima. Pero quemar en la hoguera a los infieles, como medio, no puede ser más horroroso. Los horrores de los métodos paramilitares causan pánico, pero quienes los pusieron en práctica intentaron siempre legitimarse invocando los fines de defensa de la democracia. Por su parte, el secuestro como medio de presión política y social o de financiación económica causa horror, pero muchos alzados en armas siguen pensando que sus métodos y medios se justifican en términos de los supuestos fines de justicia social que desde su delirio autista dicen defender. De este modo, las infamias y crímenes de la humanidad no han estado realmente en los fines, sino por sobre todo en los medios utilizados para el logro de los fines.

Entonces surgen algunas preguntas:

¿En el mundo de la gestión y de las organizaciones, para alcanzar la competitividad, todo medio vale?

¿En qué espacio, dentro de los programas de maestría y de doctorado en general, cabe la pregunta sobre la utilidad social y personal del pensamiento crítico, así como sobre la ética de los medios insertos en las

prácticas organizacionales y de gestión?

¿Están los programas de maestría y de doctorado, dispuestos a imponer a sus estudiantes, como condición ineludible de su formación avanzada, una reflexión acerca de la necesidad social del espíritu crítico y sobre la ética de los medios empleados en las organizaciones para el logro de su misión, de sus objetivos y sus metas?

¿Es indiferente a los programas de maestría y doctorado en administración, que los trabajos de grado o las tesis doctorales estén orientados por un espíritu crítico en términos del desarrollo del conocimiento, así dicho desarrollo del conocimiento derive en aplicaciones y dispositivos contrarios a un horizonte ético?

¿Están los profesores y tutores de las investigaciones doctorales o de maestría, en condiciones, en disposición personal o institucional, así como en actitud por convicción, de orientar el componente ético-crítico del trabajo de investigación de sus pupilos?

## **9. Del horizonte moderno de valores desde donde se juzga lo debido o lo indebido, tanto en el mundo de los medios y los fines, como en el terreno de las aplicaciones de la ciencia**

El balcón desde donde se podría juzgar la ética de los medios no fue siempre el mismo ni hay unanimidad al respecto. Propongo como horizonte ético para este propósito, porque no puedo extenderme en este punto crucial, el que desarrolla Charles Taylor en su sólida obra "Las fuentes del yo" (1996), a

propósito de los marcos históricos referenciales del yo moderno, constituido de una materia plural denominada igualdad, libertad, autonomía, respeto y dignidad del sujeto humano.

Parece fácil el asunto en la teoría e indiscutible para cada uno de nosotros en su fuero personal, pero les aseguro que es el nudo central de las contradicciones y las negaciones prácticas en muchas organizaciones. Que no en todas, por supuesto, pues conozco organizaciones ejemplares que luchan en cada instante porque se mantenga el respeto y la dignidad en cada una de sus prácticas. Desde este marco de referencia ético moderno, podrían juzgarse como medios, prácticas e instrumentos éticamente inadecuados, aquellos que vulneran los derechos humanos relativos a la "constelación moderna" de principios y valores. Nada más fácil de aceptar en términos abstractos y de elegantes retóricas vacías, pero nada más difícil de cumplir en términos de las urgencias y retos que plantea, al mundo de las organizaciones contemporáneas, la implacable guerra competitiva, donde todos los medios parecen valer para sobrevivir y donde, precisamente por esto, la perspectiva crítica así como la pregunta por la ética de los medios resulta tan molesta como impertinente cuando hay intereses en juego.

Propongo, entonces, para hacer resistencia al arte de reducción crítica y ética de las cabezas, que dentro de la **educación-formación** de pregrado, de maestría y de doctorado, se imponga una fuerte reflexión y compromiso respecto de los marcos referenciales históricos de la modernidad, en términos de pensamiento crítico y reconocimiento de derechos humanos y logros tanto filosóficos como jurídico-políticos, alrededor de la igualdad humana en la diversidad, así como respecto de la libertad, la autonomía y el fuero personal, la dignidad y el respeto de todos. De tal manera que aquellas invenciones, desarrollos y diseños de herramientas, métodos e instrumentos que vulneren esta constelación moderna de valores y principios, sea considerada como un atentado a la ética y una 'afrenta a la humanidad.

Instalados en este horizonte, a mi juicio indiscutible desde la

perspectiva ética de la modernidad, los programas de pregrado, de maestría y de doctorado podrían estar tranquilos de haber hecho la tarea que les corresponde, en un mundo cultural que ha proscrito el pensamiento crítico, la cultura humanística y letrada, así como inhibido el mundo del deber. Invito a todos al compromiso espléndido de preguntarnos, a cada momento sobre la utilidad social del pensamiento crítico y sobre la ética del uso de los medios en nuestras organizaciones, **como telón de fondo de los desarrollos instrumentales, técnicos e invención de dispositivos y herramientas necesarias y lícitas para mejorar el desempeño de las organizaciones y de la gestión.** Tarea que consiste en proporcionar a los estudiantes, bajo el compromiso fuerte de los profesores, un componente formativo básico, desde donde esos mismos estudiantes, profesores e investigadores, podrían hacerse la pregunta por la ética de lo que hacen. Que es precisamente la pregunta que, según Norbert Bilbeny y Hanna Arendt, fueron incapaces de formularse a sí mismos los exterminadores nazis. Bloqueo moral que nosotros mismos no estamos lejos de haber vivido, de haber padecido, de haber convertido incluso en indiferencia cómplice en nuestra cultura de hoy. Es posible que este telón de fondo, impertinente y hasta insólito, si se asume con auténtico compromiso, obligue a modificar ciertas prácticas en uso. Pero es una dimensión que bien vale la pena situar, a modo de **programa permanente** en el centro del currículo, para conmover desde la academia el mundo de no pocas organizaciones reales, donde ha inoculado de manera privilegiada el arte contemporáneo de la reducción de las cabezas. Propongo que esta sea la misión fundamental de la Universidad, en cuanto espacio privilegiado de resistencia frente a la indiferencia insolidaria, líquida y narcisa postmoderna, donde los derechos del Otro tienden de nuevo a desaparecer en la cultura como asunto que incumbe a cada quien. Arte que consiste en inhibir el pensamiento crítico, lanzándolo por anticipado al cesto de lo inútil por "pasado de moda", así como en bloquear en el sujeto la pregunta permanente sobre el bien o el mal de nuestras prácticas. Para lograrlo, se

requiere un fuerte componente educativo-formativo que, por serio, se convierte en crítico. Nuestros estudiantes se lo merecen y lo agradecen. Nuestra cultura, nuestra sociedad y nuestro tiempo mucho más.